
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 26 Número 5

22 de enero 2018

ISSN 1068-2341

La Política de Ingreso a la Carrera Docente en México: Resultados de una Supuesta Idoneidad

Graciela Cordero Arroyo

Universidad Autónoma de Baja California



José Alfonso Jiménez Moreno

Universidad Autónoma de Baja California
México

Citación: Cordero Arroyo, G., & Jiménez Moreno, J. A. (2018). La política de ingreso a la carrera docente en México: Resultados de una supuesta idoneidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (5). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3463>

Resumen: Como consecuencia de la Reforma Educativa Mexicana del año 2013, el sistema educativo permite el ingreso a la docencia en los niveles educativos de preescolar y primaria a profesionales sin formación docente, que demuestren su idoneidad mediante dos pruebas a gran escala. Este artículo describe y analiza la implementación de las pruebas utilizadas en la evaluación de ingreso al servicio profesional docente en estos niveles educativos, además, presenta evidencia empírica de los resultados del proceso de ingreso a la carrera docente como fundamento para poner en duda la supuesta idoneidad en los resultados de evaluación, tanto en el ámbito nacional como en el de una entidad federativa al noroeste del país. Describe dos referentes que se observan para definir la idoneidad del desempeño docente. El primero es un instrumento denominado Perfiles, Parámetros e Indicadores, que funge como un *ideal* general de lo esperado por la función docente. El segundo, son los estándares definidos en el proceso

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 9-10-2017

Revisiones recibidas: 9-11-2017

Aceptado: 9-11-2017

mismo de medición. La conclusión aborda la necesidad de revisar el proceso de evaluación del ingreso a la carrera docente en México, así como analizar las implicaciones para la desvalorización de la profesión docente y la anhelada calidad educativa que el ingreso de profesionales sin la formación adecuada puede traer aparejada.

Palabras clave: formación inicial docente; educación básica; políticas educativas; reforma educativa; evaluación docente

The politics of admission to the teaching career in Mexico: Results of an alleged suitability

Abstract: As a consequence of the Mexican Educational Reform of 2013, the educational system allows the entry into teaching in preschools and primary schools to professionals without preservice teacher education, as long as they demonstrate their suitability through two large-scale tests. This article describes and analyzes the implementation of the tests used in the evaluation of admission to the professional teaching service at these educational levels, and in addition, presents empirical evidence of the results of the process of entering the teaching career as a basis to question the alleged suitability in the evaluation results, both nationally and in a federal entity in the northwest of the country. Two references are observed that define the suitability of the teaching performance. The first is an instrument called Profiles, Parameters and Indicators, which serves as a general ideal of what is expected by the teaching function. The second, the standards defined in the measurement process itself. The conclusion addresses the need to review the process of evaluation of the admission to the teaching career in Mexico, as well as to analyze the implications for the devaluation of the teaching profession and the desired educational quality that the entry of professionals without the appropriate training can bring.

Keywords: preservice teacher education; elementary education; preschool education; educational policy; education reform; teacher evaluation

A política de admissão à carreira docente no México: Resultados de uma suposta adequação

Resumo: Como consequência da Reforma Educacional Mexicana de 2013, o sistema educacional permite a entrada no ensino nos níveis pré-escolar e primário de educação para profissionais sem formação de professores, desde que demonstrem sua adequação através de dois testes em grande escala. Este artigo descreve e analisa a implementação dos testes utilizados na avaliação da admissão ao serviço de ensino profissional nesses níveis educacionais, além disso, apresenta evidências empíricas dos resultados do processo de inserção na carreira docente como base para questionar a alegada adequação nos resultados da avaliação, tanto a nível nacional como em uma entidade federativa no noroeste do país. Ele descreve duas referências que são observadas para definir a adequação do desempenho do ensino. O primeiro do instrumento chamado Perfis, Parâmetros e Indicadores, que serve como um ideal geral do que é esperado pela função de ensino. O segundo, dos padrões definidos no próprio processo de medição. A conclusão aborda a necessidade de rever o processo de avaliação da admissão na carreira docente no México, bem como analisar as implicações para a desvalorização da profissão docente e a qualidade educacional desejada que a entrada dos profissionais sem o treinamento adequado pode trazer.

Palavras-chave: treinamento de professores; educação básica; política educacional; reforma educacional; avaliação do professor

La Política de Ingreso a la Carrera Docente en México: Resultados de una Supuesta Idoneidad

La Reforma Educativa de 2013 en México trajo consigo una nueva regulación de la carrera docente al establecer las condiciones y características de las etapas y procesos de la vida laboral del profesorado de educación obligatoria: ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento vía el Servicio Profesional Docente (SPD). Esta nueva regulación incluyó un cambio en la normativa relacionada con el requisito de la formación inicial de los aspirantes a ingresar a la profesión docente. A partir de 2016, se permite el ingreso como maestros de educación preescolar y primaria a egresados de instituciones de educación superior distintas a las Escuelas Normales (EN), situación nunca antes autorizada en México.

Las implicaciones de este ajuste en el perfil de ingreso a la formación inicial de los docentes de preescolar y primaria es un campo de investigación aún en proceso de construcción (Cordero & Salmerón, 2017). Este artículo pretende establecer algunas hipótesis de trabajo para analizar la articulación de esta política meritocrática basada en una supuesta idoneidad de los aspirantes, a través de una evaluación a gran escala. El objetivo del presente manuscrito es el de aportar evidencias empíricas al debate sobre la implementación de la evaluación de ingreso a la carrera profesional establecido por el Estado Mexicano, y cómo ello puede guardar implicaciones inéditas sobre el perfil del profesorado mexicano.

Para ello se aborda el problema de la idoneidad para el desempeño docente y el principio de la meritocracia desde la perspectiva de ingreso al SPD como elementos del marco analítico del presente manuscrito. Posteriormente se presenta el método y la evidencia empírica de los resultados de aspirantes de ingreso al SPD con formación normalista respecto a aquellos con otras formaciones en educación en el país. Asimismo, con fines de enmarcar un caso en particular, se analizará el caso de Baja California, entidad al noroeste del país. Se presentan los resultados de la evaluación de habilidades para la práctica docente a nivel preescolar y primaria para egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California en comparación con los datos de los egresados de EN en dicho Estado.

La Idoneidad para el Desempeño Docente

En la década pasada, distintos organismos internacionales hicieron recomendaciones a México sobre la necesidad de privilegiar el mérito para la selección de maestros. Estos organismos plantearon la necesidad de definir claramente las actividades y funciones del trabajo docente en marcos de referencia o estándares, a fin de (1) reconocer el mérito, (2) poder exigir rendición de cuentas y (3) definir los sistemas de incentivos (BM, 2013; OCDE, 2009, 2010; PREAL, 2008). Estas recomendaciones coinciden con las presiones de ajustar la carrera docente a dinámicas neoliberales de la educación que también se dan en otros países (Zeichner, 2010).

En particular, en el año 2008, México firmó un acuerdo con la OCDE, en el cual se comprometió a atender el problema de la calidad educativa en la educación obligatoria a través de mejorar la gestión escolar, promover la participación social y evaluar a sus docentes (Cuevas & Moreno, 2016). En este acuerdo México se comprometió a continuar las políticas internacionales que dan especial atención al desempeño docente como actor clave del aprendizaje.

De hecho, la evaluación para el ingreso fue uno de los acuerdos de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) firmada en 2008 entre el Estado Mexicano y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (Gobierno Federal-SNTE, 2008). Uno de los puntos de la Alianza fue la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. Este punto consideraba otorgar

las nuevas plazas y las vacantes definitivas por la vía de un concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente. El Concurso Nacional de Plazas Docentes se realizó de 2009 a 2012. En la revisión que hizo la OCDE sobre estos concursos concluyó que dicho mecanismo se había adaptado a las prácticas y acuerdos establecidos previamente con el SNTE y que no prevalecía el principio del mérito (OCDE, 2010). De ahí que esta primera etapa en la historia del ingreso al servicio educativo vía concursos de oposición en México se considere fallida (Flores Crespo y Mendoza, 2012).

El gobierno del Presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) convocó a las fuerzas políticas del país a firmar un Pacto por México, como su primera acción el 2 de diciembre de 2012. Los ejes rectores de Pacto son: 1) El Fortalecimiento del Estado Mexicano; 2) La democratización de la economía y la política, así como la ampliación y aplicación eficaz de los derechos sociales; y 3) La participación de los ciudadanos como actores fundamentales en el diseño, la ejecución y la evaluación de las políticas públicas (Pacto por México, 2012). Este Pacto nacional fortaleció al Estado para recuperar sus competencias como responsable de la política educativa nacional en materia laboral (Flores, 2014)

La reforma del Artículo Tercero Constitucional mexicano de 2013 marca el inicio de la Reforma Educativa. Dicho Artículo establece que el Estado debe asegurar la calidad de la educación en cuatro ámbitos a fin de lograr el máximo aprendizaje posible de los estudiantes:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 2013a, p. 1).

En este trabajo nos centraremos en uno de estos ámbitos, el que más polémica ha levantado: la llamada *idoneidad de docentes y directivos*. El Artículo Tercero reformado no define esta idoneidad, pero establece que debe identificarse: “mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan” (DOF, 2013a, p. 1). De esta manera el concepto de *idoneidad* queda asociado al de meritocracia, y se confía en que los concursos de oposición son capaces de discriminar los conocimientos y capacidades de un aspirante a ser docente idóneo del aquel que no lo es.

El instrumento legal para dar vida al nuevo orden laboral del magisterio fue la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Esta ley regula la carrera docente del personal educativo de educación básica y de media superior, niveles que constituyen la educación obligatoria en México. El artículo 4, fracción XXXII de la LGSPD define al SPD como el:

conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados (DOF, 2013b, p. 2).

La idoneidad del personal educativo se operacionaliza en el Marco General de una Educación de Calidad. Este marco se entiende como “el conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación” (DOF, 2013b, p. 2).

En otras palabras, el Marco General de una Educación de Calidad se desagrega en los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI), un primer referente para reconocer la idoneidad de un

determinado profesor, directivo o supervisor de cualquier nivel educativo o modalidad del sistema educativo mexicano. Estos referentes, si bien son generales, pretenden mostrar los conocimientos y habilidades que permitan discriminar entre un desempeño idóneo de aquel que no lo es.

Conceptualmente, la estructura de los referentes para la evaluación de la idoneidad del personal educativo se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1

Definiciones del glosario de la LGSPD de los conceptos que integran los PPI

Concepto	Definición del Glosario de la LGSPD
Marco General de una Educación de Calidad	Conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio
Perfil	Conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente;
Parámetros	Valor de referencia que permite medir avances y resultados alcanzados en el cumplimiento de objetivos, metas y demás características del ejercicio de una función o actividad;
Indicadores	Instrumento utilizado para determinar, por medio de unidades de medida, el grado de cumplimiento de una característica, cualidad, conocimiento, capacidad, objetivo o meta, empleado para valorar factores que se desean medir;

Nota: DOF (2013b).

Los PPI, en sus tres niveles de desagregación (dimensión, parámetros¹ e indicadores) son el criterio para poder acceder a una plaza o a una promoción o para permanecer en el servicio, representan así un marco del *deber ser*, *ideal* o estándar que un docente debe cumplir.

En el terreno teórico de la evaluación educativa, se reconoce como esencial el proceso de emisión de un juicio de valor del objeto analizado respecto a un estándar (Escudero, 2016). La definición o delimitación de estándares son, de acuerdo con Jornet, González, Suárez y Perales (2011), el núcleo mismo de la evaluación. Los estándares son la operacionalización o concretización de la norma,² es decir, de la delimitación colectiva del deber ser del objeto por evaluar. La literatura que describe la importancia y la constitución de los estándares en evaluación educativa es amplia (particularmente la referida a procesos de gran escala), pero, por ahora, baste resaltar que son los estándares del proceso de medición los que facilitan la emisión de un juicio. En otras palabras, son

¹ En las discusiones de la Reforma Educativa fue muy cuestionado el concepto de estandarización de la evaluación y, en contraposición, se argumentaba a favor de hacer una evaluación del desempeño contextualizada. De ahí que inferimos que el concepto de *estándar* no se incluyó en ningún documento de la Reforma Educativa y fue sustituido, de alguna manera, por el concepto de *parámetro*.

² En esta descripción el concepto de norma refiere a la conformación de opiniones en común acuerdo. No confundir con la emisión de una calificación con base a la norma, metodología común dentro de los procesos de evaluación a gran escala.

los estándares que las instancias de evaluación definen lo que permite valorar el nivel que el objeto de evaluación alcanza un *ideal* en particular.³

En el caso del problema que nos atañe, la intención de identificar la *idoneidad* de los profesionistas que son evaluados en el SPD se refiere propiamente a la valoración del cumplimiento de un estándar establecido para un proceso de evaluación en particular. La cuestión reside, justamente, en valorar la pertinencia de un estándar que asume de forma absoluta que una persona es *idónea* para ejercer una profesión en particular.

En la implementación de la LGSPD, el estándar o ideal del desempeño docente se estableció en dos vías. La primera de ellas a través de los PPI, que fungen como un *ideal* general de lo esperado por la función docente. La segunda de ellas, por medio de los estándares definidos en el proceso de medición, los cuales se abordan más adelante.

El Principio de la Meritocracia Aplicado al Ingreso al SPD

El artículo 24 de la LGSPD estableció una condición inédita para los aspirantes al concurso de ingreso al servicio educativo. Para el ingreso al SPD, se instaló una política meritocrática que privilegia los méritos de los candidatos y rompe con añejas prácticas corporativas (Flores, 2014, Flores Crespo & Mendoza, 2012; OCDE, 2010). En este reconocimiento de los méritos de los candidatos, se deja sin efecto una disposición que habría sido fundamental, hasta ese momento, para ingresar como docente de preescolar y primaria: desaparece la condición de contar con una formación normalista como forma de ingreso al SPD. Esto terminó, en palabras del Secretario de Educación, “con el monopolio de las normales” (SEP, 2016) en la formación de los profesores de educación preescolar y primaria.⁴ El artículo lo establece en los siguientes términos:

Artículo 24. En los concursos de oposición para el Ingreso que se celebren en los términos de la presente Ley podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza (DOF, 2013b, p. 8).

La LGSPD abrió la oportunidad de considerar a aspirantes egresados de carreras con perfiles “afines al normalismo”⁵ de las IES de todo el país, cambio particularmente interesante de estudiar (Cordero y Salmerón, 2017). Se consideró como formación inicial de profesores de educación preescolar y primaria a un abanico muy diverso y complejo de carreras universitarias que, si bien ostentan el campo educativo en su denominación (licenciatura en pedagogía, en ciencias de la educación, en procesos educativos, en asesoría psicopedagógica, en pedagogía e innovación educativa, etc.),

³ Para un acercamiento a profundidad respecto al papel de la definición de estándares desde un punto de vista técnico, el texto de Leyva (2011) es de gran valía.

⁴ La apertura de ingreso a perfiles diferentes a los de formación normalista marcada en la Ley resulta novedosa para preescolar y primaria, mientras que en la educación secundaria (también considerada dentro de la educación básica en México) el ingreso de profesionistas con formación distinta al normalismo es algo común.

⁵ El término se incluye entre comillas para hacer alusión a la manera en que el Estado Mexicano refiere a las diversas formaciones profesionales en el campo educativo.

pueden tener perfiles profesionales muy diferentes al ejercicio propio de la docencia en estos niveles educativos.

La LGSPD estableció este ajuste de manera paulatina. En sus primeros dos años, se abriría una convocatoria destinada a los egresados normalistas. Se precisó que únicamente se abrirían convocatorias públicas en las entidades federativas en caso de que no se cubrieran las vacantes; en cumplimiento de la Ley, en el ciclo escolar 2016–2017, ya se abrió una única convocatoria para todos los aspirantes a ingresar.

En esta circunstancia, es muy importante que el concurso de ingreso discrimine a los aspirantes al SPD que cuentan con los conocimientos y habilidades *deseables* para atender estos niveles educativos, particularmente debido a que el proceso de selección de aspirantes se realiza a partir de pruebas a gran escala. Es decir, se esperaría que los contenidos de la prueba a gran escala estuvieran alineados con la formación profesional especializada en docencia, en términos prácticos, con las competencias de egreso que se establecen en los planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria de las EN.

Tomando como base esta primera hipótesis, sería plausible que los resultados de la medición de los conocimientos y habilidades para ejercer la práctica docente fueran mejores en aquellos profesionistas que tienen una formación inicial en las escuelas normales con respecto a quienes tuvieron una formación profesional en otras áreas educativas generales, asumiendo, por supuesto, una sensibilidad a la instrucción por parte de los instrumentos que se utilizan.⁶

Otro ejemplo de la aplicación del principio de la meritocracia puede observarse en el hecho de que la LGSPD permite que se concurse por la promoción a supervisor sin tener como requisito haber ocupado el puesto de director. El único requisito que establece la Ley para la promoción a la dirección y supervisión es “haber ejercido como docente un mínimo de dos años” (DOF, 2013b, p. 8). Se considera que, si el aspirante es idóneo en el examen, puede ser merecedor de esta promoción, aunque no tenga la experiencia necesaria. Las consecuencias de esta decisión en la gestión del sistema educativo también son dignas de estudio.

La Evaluación para Ingresar al SPD

La evaluación de ingreso, para responder con justicia al enfoque meritocrático, se realiza mediante un concurso público abierto que tiene como primer referente a los PPI. De acuerdo con el documento *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos (EAMI)* (SEP, 2015) afirma que: “El Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica es un concurso público que tiene como finalidad garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los aspirantes para el ingreso al servicio público educativo y se realiza en los términos establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente y conforme los lineamientos que para tal fin emite el Instituto” (p. 7).

Los EAMI establecen que el concurso se desarrollará en tres fases:

Primera fase. Consiste en la etapa preparatoria a la aplicación del examen (Publicación y difusión de las convocatorias, registro, recepción y revisión de la documentación).

Segunda fase: Aplicación de instrumentos de evaluación.

Tercera fase: Es la fase final que se integra por la calificación de los exámenes, la conformación de listas de prelación y la asignación de plazas.

⁶ En el argot de la medición del aprendizaje, se espera que los instrumentos que se aplican a una población en particular sean sensibles a la instrucción, lo cual es un término que, si bien está poco definido, refiere a la alineación existente entre el instrumento y un currículo en particular (Ceneval, 2009; Martínez, 2012).

La tercera fase es la que interesa para este trabajo. Más allá de la administración de las pruebas, interesa la forma de asignación de calificación, la cual debe estar en concordancia con el estándar de idoneidad establecido por los PPI. Las formas de calificación de los exámenes nacionales representarían así el segundo referente práctico o vía mediante el cual se concretiza el estándar o ideal de medida para reconocer la idoneidad docente.

Los exámenes nacionales que se aplican a todo aspirante para determinar su idoneidad docente son: a) El Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente (ENCHPD) y, b) Examen Nacional de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales (ENHIRE).⁷ Los instrumentos son estandarizados, autoadministrables, controlados por un aplicador y calificados de forma criterial.⁸ Tienen un promedio de 120 reactivos de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta, donde sólo una es la correcta (DOF, 2014 y 2017).

El ENCHPD evalúa el “nivel de dominio sobre los contenidos y los enfoques de enseñanza que son propios del nivel o disciplina, además de las capacidades y habilidades para la intervención didáctica” (SEP, 2015, p. 9). En este examen se centra en dos dimensiones del PPI: dimensión 1 y 2 del perfil de docentes y técnicos docentes. Se aplica de forma diferenciada, es decir, de acuerdo con el perfil, parámetros e indicadores específicos de nivel y modalidad educativa.

El ENHIRE evalúa las habilidades intelectuales del docente, sus capacidades para la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora continua de su práctica, así como las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad, así como sus responsabilidades éticas y legales. En este examen se evalúan las dimensiones 3, 4 y 5 del perfil de docentes y de técnicos docentes y es común para todos los sustentantes. En la Tabla 2 se especifican las dimensiones que abarca cada uno de estos exámenes.

Tabla 2

Dimensiones del PPI del personal docente y técnico docente que evalúa cada examen

Examen	Dimensiones que incluye
ENCHPD	Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprender y lo que deben aprender.
	Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente
ENHIRE	Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
	Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
	Dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta el vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Nota: SEP (2015, p. 9)

⁷ Se aplican también exámenes complementarios o adicionales para evaluar el dominio de la lengua indígena, inglés, francés, asignatura estatal o artes que, en el caso de este estudio, no fueron considerados.

⁸ De acuerdo con el Estado Mexicano, un instrumento criterial es aquel que permite comparar el desempeño de las personas evaluadas con un estándar pre-establecido (DOF, 2014, p. 10).

Estos exámenes establecen puntos de corte, o estándares de medida que permiten identificar el desempeño de un sustentante en cada prueba que se reflejan en tres diferentes niveles; para contar con insumos de decisión para la determinación de la idoneidad de los aspirantes. En esta tarea participan grupos de expertos que aportan su juicio para delimitar los conocimientos y habilidades mínimos para un trabajo docente *idóneo*. La metodología para determinar los estándares de desempeño, o puntos de corte, se basa en el método Angoff, en el cual se solicita a los jueces la estimación subjetiva del mínimo de habilidades esperadas (operacionalizadas en la prueba). El resultado de esa estimación individual de cada juez se promedia, para después valorar en plenaria el impacto de sus decisiones en la población real (método de Beuk) (DOF, 2014, 2017). De esta forma, la determinación del estándar de desempeño (o puntos de corte) en ambas pruebas se establece a partir de la conjugación de juicios de expertos⁹, así como de la valoración real de sus decisiones en los resultados de los sustentantes.

Con base en este ejercicio, los resultados de los instrumentos se agrupan en tres categorías: Nivel I, Nivel II y Nivel III. En la Tabla 3 se presentan las definiciones de cada uno de estos niveles.

Tabla 3
Definición de los dominios de desempeño

Nivel	Definición
Nivel I	dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades que se consideran indispensables para un adecuado desempeño docente.
Nivel II	dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente.
Nivel III	dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, demuestra una amplia capacidad para utilizarlos en una diversidad de situaciones didácticas.

Nota: CNSPD (2017).

Para ser considerado *idóneo*, es necesario obtener al menos el nivel de desempeño suficiente (N II) en los dos exámenes. El proceso de determinación de puntos de corte y el desempeño obtenido en las pruebas a gran escala desarrolladas por el Estado definirá si un aspirante es *idóneo* para desempeñar funciones docentes bajo el Marco General de una Educación de Calidad.

Cabe aclarar que la *idoneidad* no es sinónimo de ingreso al SPD, ya que esta posibilidad depende del número de plazas disponibles en cada entidad. A fin de asignar las plazas se define una lista de prelación. Este es el establecimiento de un “orden descendente en que se enlistan los sustentantes con base en los resultados obtenidos en el proceso de evaluación” (DOF, 2014, p. 10).

⁹ El jueceo es, entonces, el método en el cual se utiliza la opinión de expertos (denominados jueces) para determinar, entre otras cosas, la pertinencia de la validez de las tareas evaluativas o los reactivos respecto a un dominio; el establecimiento de estándares o puntos de corte; así como la calificación de reactivos de respuesta construida (DOF, 2014, p. 10).

Metodología Empleada

Dado el objetivo de este artículo, era necesario contar con evidencias de desempeño de los aspirantes, particularmente aquellas relacionadas con el resultado de idoneidad de los futuros docentes. El aspecto meritocrático del ingreso al SPD es una política de impacto nacional, de tal manera que se valoró pertinente el análisis los datos públicos de los concursos del SPD¹⁰ para comparar los resultados de idoneidad de quienes tuvieron una formación normalista y de aquellos que no, en todo el país. Este primer análisis se realiza considerando a toda la educación básica¹¹, no solo a preescolar y primaria.¹²

En un segundo momento, con la finalidad de ejemplificar un caso en concreto de los resultados de evaluación de ingreso, se utilizaron las bases de datos de los resultados de ingreso de Baja California. Los datos analizados fueron proporcionados por el Sistema Educativo Estatal (SEE) y permitieron conocer de manera los resultados de los aspirantes egresados de las escuelas normales respecto a quienes presentan una formación universitaria de otra índole en educación preescolar y primaria, que son los niveles educativos en los cuales afecta el cambio de política de ingreso a la carrera docente. En particular, los resultados de los egresados normalistas se compararon con quienes estudiaron la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Este segundo análisis favoreció el conocimiento del desempeño de los aspirantes de formación normalista respecto a quienes tuvieron otra formación, no solo en su nivel de *idoneidad*, sino de manera específica en su resultado en el ENCHPD que, como se comentó, se esperaba que fuera una prueba que permitiera discriminar a los aspirantes que dominan los contenidos y enfoques de enseñanza de aquellos que no los dominan.

El análisis no pretendió alcanzar elementos explicativos, en tanto que no se buscaba la determinación de factores asociados al desempeño en el concurso de ingreso al SPD, sino mostrar las posibles diferencias entre egresados de diversas formaciones profesionales, a fin de contar con elementos para el estudio sobre los efectos de las políticas de ingreso a la carrera magisterial derivadas de la Reforma Educativa de 2013 en México.

La Idoneidad de los Aspirantes de Formación Normalista y de Otras Formaciones a Nivel nacional

La evaluación para el ingreso se aplicó por primera vez en julio de 2014 y se ha continuado aplicando cada año. En la siguiente figura se presentan resultados nacionales del concurso de los aspirantes normalistas y de aspirantes egresados de otras instituciones de educación superior. Se muestran los datos de los resultados de los aspirantes para ingresar al SPD en educación básica de los primeros cuatro ciclos de la implementación de la política de ingreso al SPD (2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017).

¹⁰ Información disponible en: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx>

¹¹ En México, la educación básica abarca los niveles de preescolar (tres años de formación a partir de los tres años de vida), primaria (seis años de formación a partir de los seis años de vida) y educación secundaria (tres años de formación al finalizar la primaria).

¹² Si bien el cambio de política de ingreso al SPD impactó particularmente en preescolar y primaria, los datos públicos de este primer momento de análisis únicamente permiten la identificación a nivel “educación básica”.

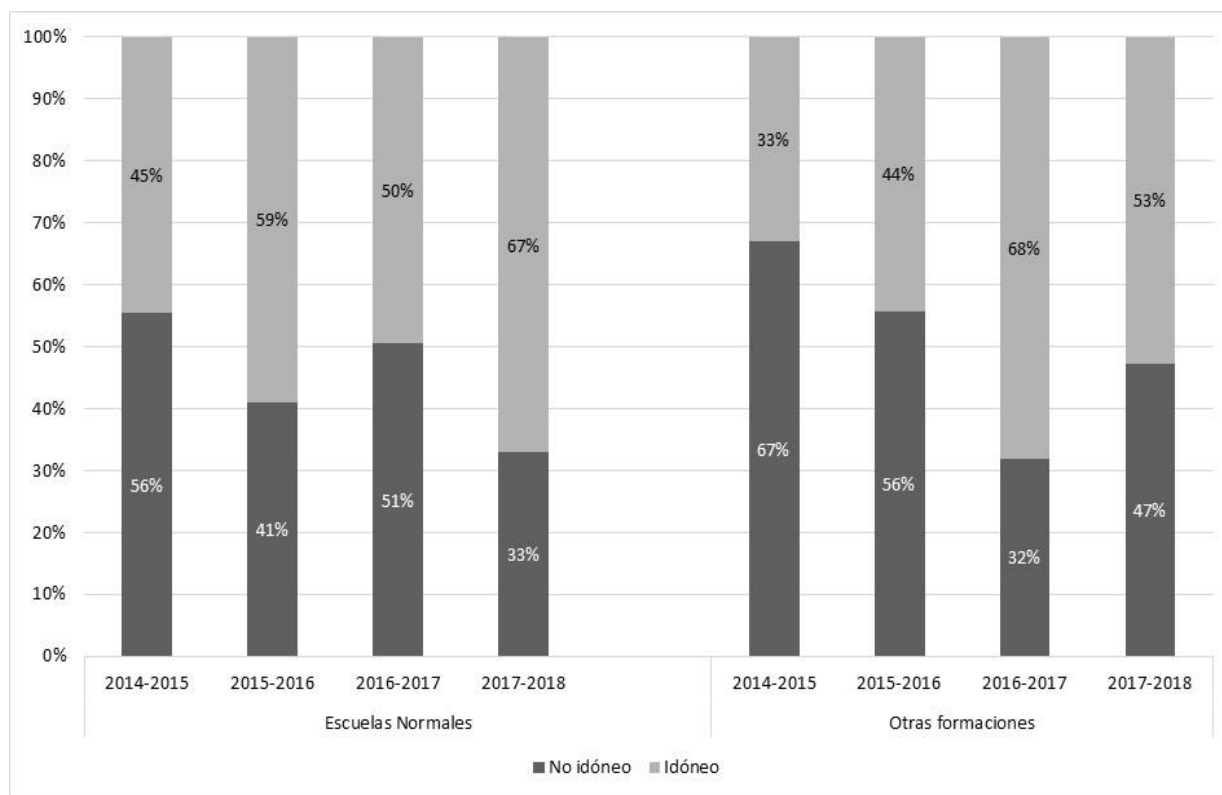


Figura 1. Resultados nacionales de egresados de EN y de otras formaciones en la evaluación de ingreso al SPD (educación básica), ciclos 2014–2015, 2015–2016, 2016–2017 y 2017–2018. Elaboración propia con información de CNSPD (2014, 2015, 2016 y 2017).

Como se puede observar en la Figura 1, los resultados de los aspirantes se dividen en *Idóneos* y *No idóneos*. La *idoneidad* es un atributo consecuente de las pruebas utilizadas, por lo que no debe interpretarse como un juicio absoluto del potencial docente de los aspirantes a ingresar al SPD. Aún con esa salvedad, en la figura se observa que el porcentaje de aspirantes egresados de formación normalista en el nivel de idoneidad es mayor respecto a aquellos egresados de otro tipo de formación en los dos primeros concursos. Si bien esta evidencia es coincidente con la idea de que el desempeño de los egresados de formación normalista en las pruebas que pretenden medir conocimientos y habilidades requeridos para el ejercicio docente en México será mayor respecto al desempeño de egresados de otras licenciaturas, el grado de *idoneidad* de aquellos egresados de formaciones distintas al normalismo no es un elemento que debe pasarse por alto. Puede observarse incluso, el alto nivel de aspirantes *idóneos* en el ciclo 2016–2017 de formación distinta a la normal, que no solo sigue una tendencia hacia la alta, sino que la proporción de *idóneos* rebasó a quienes han tenido una formación docente en el ciclo 2016–2017, donde el porcentaje de *idóneos* es mayor en los egresados de una formación distinta a la ofrecida en las EN. De acuerdo con esta información, el número de aspirantes sin una formación inicial como profesor que son *idóneos* para ejercer la docencia en México alcanza niveles importantes (alrededor del 50%).

Baja California fue una de las entidades federativas que aceptó, desde la promulgación de la Ley, abrir dos convocatorias para el ingreso: la de los egresados normalistas y la convocatoria pública. Por esta razón en esta entidad se cuenta con datos del desempeño en el concurso de ingreso para ambos grupos de aspirantes desde el ciclo 2014–2015.

La Figura 2 muestra los resultados de los aspirantes Idóneos y No idóneos en Baja California. Si comparamos los resultados nacionales (Figura 1) contra los de esta entidad (Figura 2) puede observarse que los resultados de los aspirantes (independientemente de su formación) son mejores en Baja California que en el contexto nacional, debido a que hay un mayor porcentaje de aspirantes con resultados *idóneos*. Se mantiene también el patrón en el cual los egresados de las EN obtienen mejores resultados respecto a otras formaciones en los resultados nacionales y estatales en los tres ciclos. Sin embargo, en el proceso de ingreso del ciclo 2015-2016, el porcentaje de *idoneidad* de quienes no se formaron como docentes alcanza un nivel de 53%; es decir, que más de la mitad de los aspirantes que no tuvieron una formación profesional específica para la docencia en el Estado de Baja California resultaron *idóneos* para ejercer la docencia aún sin una preparación inicial para ello. Es también evidente que en esta población los resultados de los *idóneos* están mejorando. El porcentaje de aspirantes con este resultado aumentó 11% y 15% en los concursos posteriores con respecto al primer concurso realizado en el ciclo 2014-2015.

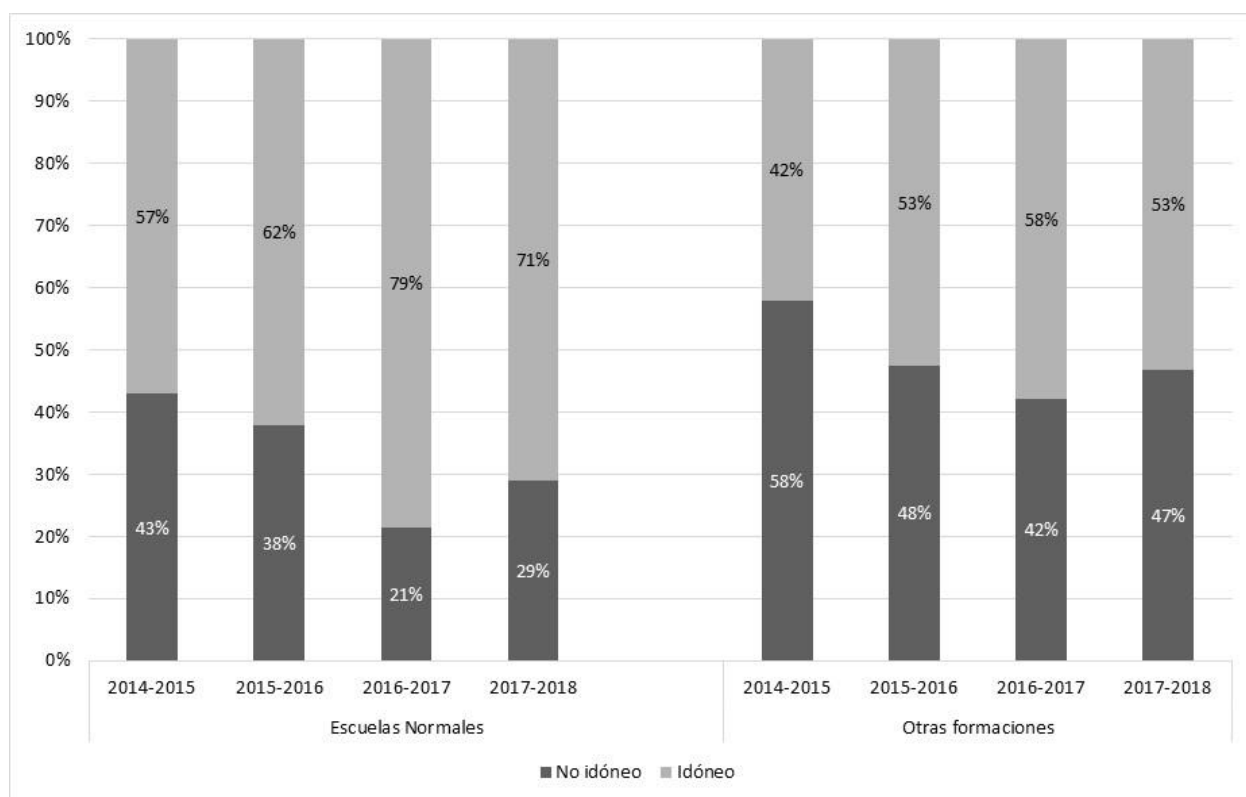


Figura 2. Resultados de egresados de EN y de otras formaciones en la evaluación de ingreso al SPD en Baja California (educación básica), ciclos 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018. Elaboración propia con información de CNSPD (2014, 2015 y 2017) y del SEE de Baja California.

El Caso de los Egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California

De acuerdo con datos del SEE de Baja California, una de las instituciones de educación superior (IES) del Estado de Baja California cuyos egresados tienen interés en ingresar al SPD es la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). La UABC es una de las 34 Universidades Públicas Estatales (UPES) en México, que se caracterizan por ser organismos públicos

descentralizados y de gestión autónoma. Sus funciones principales son: docencia, generación y aplicación del conocimiento, así como extensión y difusión de la cultura (SEP, 2017). La UABC ofrece a la fecha 93 programas educativos de nivel licenciatura, y, de entre ellos, aquellos relacionados con la formación en el área educativa son: Asesoría Psicopedagógica, Docencia de la Lengua y Literatura, Docencia de la Matemática y Ciencias de la Educación (UABC, 2017). Este estudio se centrará en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de esta Universidad, particularmente debido a la alta matrícula que este programa representa dentro de la UABC respecto al resto de formaciones afines a la docencia.

Esta Licenciatura se oferta en dos campus (uno ubicado en el municipio de Ensenada y otro en Mexicali) y pretende que los egresados articulen en su formación “el estudio, reflexión y acción sobre la realidad educativa, así como dar sustento al quehacer educativo en su universalidad, con el propósito de contribuir al desarrollo e impulso de estrategias para la solución de problemas integrando la identificación de áreas de oportunidad en los distintos ámbitos educativos” (UABC, 2012, p. 86). La carrera se orienta a cuatro ámbitos profesionales: Formación pedagógica general; Planeación y Desarrollo Curricular; Administración y Gestión Educativa e Investigación Educativa; ninguno de los cuatro desarrolla propiamente competencias para trabajar como docente en educación preescolar y primaria. A pesar de ello, sus egresados han participado en los concursos de ingreso al SPD en los ciclos 2014–2015, 2015–2016, 2016–2017 y 2017–2018.

La autoridad educativa estatal estableció el perfil curricular solicitado para los niveles de preescolar y primaria en la convocatoria pública, es decir, definió las carreras que podían aspirar a entrar como maestros de estos niveles en la convocatoria abierta. Tal como la Ley establece, estas carreras debían ser “afines al normalismo”. La Tabla 4 integra la lista de perfiles profesionales indicados por el sistema educativo de Baja California para los ciclos 2014–2015, 2015–2016 y 2016–2017.

Tabla 4

Perfil requerido para ingresar a dar clases en educación preescolar y primaria en las convocatorias del Sistema Educativo Estatal de Baja California

Ciclos 2014–2015, 2015–2016 y 2016–2017	Título de licenciatura en:
Nivel educativo: Educación preescolar	Educación preescolar
	Educación inicial
	Integración educativa
	Psicología educativa
	Educación básica
	Pedagogía
	Ciencias de la educación
	Atención a infantes de preescolar
	Educación ¹³
	Intervención educativa con línea en educación inicial

¹³ Estas dos últimas licenciaturas fueron incluidas en el ciclo 2016–2017 y 2017–2018

Tabla 4 cont.

Perfil requerido para ingresar a dar clases en educación preescolar y primaria en las convocatorias del Sistema Educativo Estatal de Baja California

Ciclos 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017	Título de licenciatura en:
Nivel educativo: Educación primaria	Educación primaria Pedagogía Educación Educación básica Ciencias de la educación ¹⁴ Intervención educativa

Nota: Adaptado de Gobierno del Estado de Baja California (2014), Gobierno del Estado de Baja California (2015), Gobierno del Estado de Baja California (2016) y Gobierno del Estado de Baja California (2017)¹⁵

La Licenciatura en Ciencias de la Educación ha sido incluida en este instrumento denominado “profesiograma” en las cuatro convocatorias para ingresar como docente a educación preescolar y en las dos más recientes para ingresar como docente a primaria. El número de aspirantes de esta carrera por ciclo escolar se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5

Aspirantes para ingresar al SPD egresados de Ciencias de la Educación de la UABC (educación básica), ciclos 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018¹⁶

Campus/Ciclo escolar	Aspirantes
Mexicali	
2014-2015	144
2015-2016	95
2016-2017	129
2017-2018	76
Ensenada	
2014-2015	67
2015-2016	59
2016-2017	47
2017-2018	42

Nota: elaboración propia con información del SEE de Baja California.

¹⁴ Estas dos últimas licenciaturas fueron incluidas en el ciclo 2016-2017 y 2017- 2018.

¹⁵ También es posible observar que la denominación de la carrera afín puede variar ligeramente, lo cual depende de la universidad que la ofrece.

¹⁶ En Mexicali, la matrícula de este programa educativo es mayor, por lo que puede entenderse que el número de egresados que concursan para ingresar al SPD también lo sea.

La Figura 3 muestra los resultados de los aspirantes en los dos campus en los cuales se oferta la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

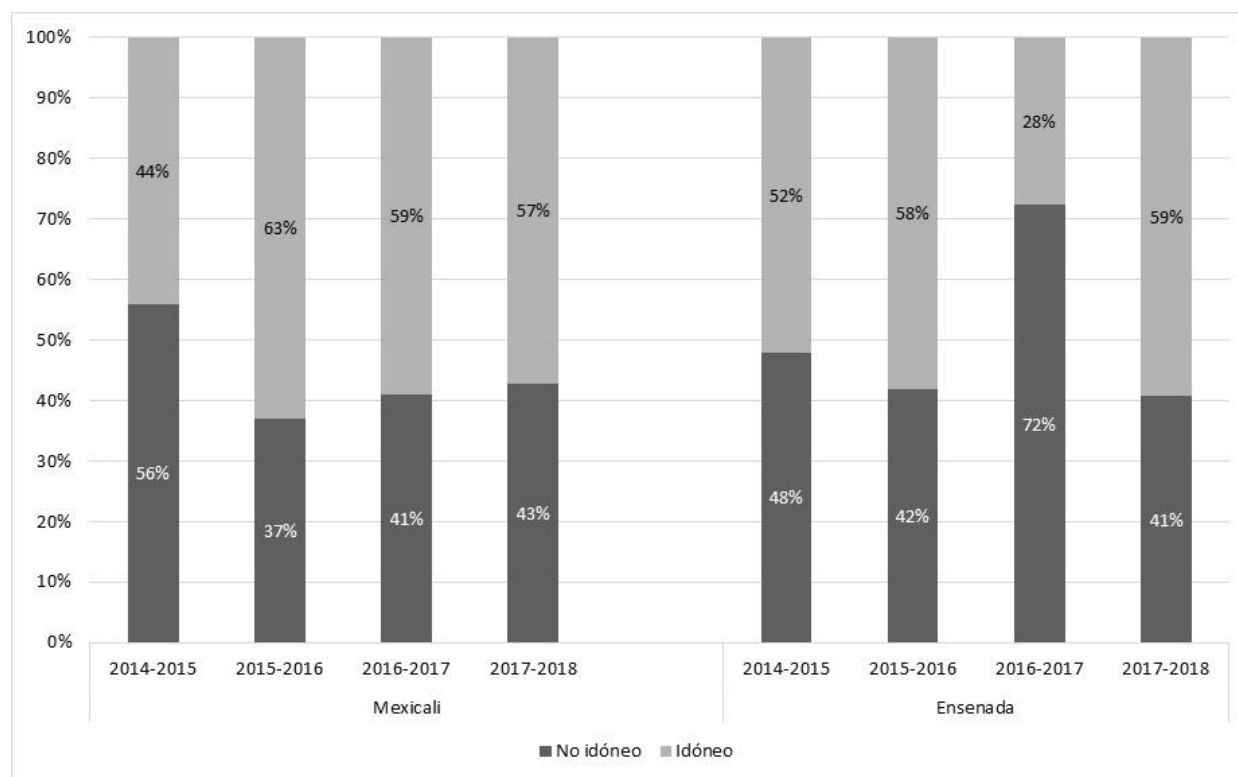


Figura 3. Resultados de egresados de Ciencias de la Educación de la UABC en la evaluación de ingreso al SPD (educación básica), ciclos 2014–2015, 2015–2016, 2016–2017 y 2017–2018. Elaboración propia con información del SEE de Baja California.

Más allá de establecer una posible significancia estadística respecto a la diferencia de resultados entre campus¹⁷, cabe resaltar que entre ciclos ha habido un aumento de aspirantes en condición de *idoneidad* para el ejercicio de la docencia en educación básica, particularmente en el campus Mexicali, que aumentó de 44 a 63% en un año. En el ciclo 2015–2016 los egresados del campus Ensenada no se quedan atrás, con casi 60% de ellos en un nivel de idoneidad. Curiosamente, en el ciclo 2016–2017, el porcentaje de aspirantes en el nivel de no idoneidad aumenta en ambos campus, aunque se comporta de forma más drástica en Ensenada; sin embargo, el porcentaje de estudiantes idóneos en este último campus volvió a aumentar en esta última convocatoria. Salvo el ciclo 2016–2017 en Ensenada, en todos los concursos que se han tenido en esta política actual de ingreso al servicio docente, más de la mitad de los aspirantes de la UABC han logrado ser idóneos, independientemente de su formación profesional. Si bien un resultado idóneo no significa que de forma inmediata ingresen a las aulas a laborar como docentes, es, por supuesto, un indicador importante que a simple vista nos muestra que los egresados de Ciencias de la Educación de la UABC tienen una formación que les permitirá ingresar como docentes a nivel básico de acuerdo con los resultados del concurso de ingreso.

¹⁷ La significancia estadística podría incluso ser puesta en duda en función de la diferencia entre número de aspirantes, particularmente en el concurso 2014–2015.

El Desempeño de los Egresados de la UABC en la Evaluación de Habilidades para la Práctica Docente para el Ingreso a Preescolar y Primaria

En el análisis sobre las formas de determinación de *idoneidad* de los estudiantes, es de particular interés el ENCHPD, ya que considera dentro de sus dimensiones el trabajo y la intervención educativa fundamentada en el conocimiento de los alumnos y del plan y programas de estudio. En ese sentido, se esperaría que fuera una prueba que permitiera discriminar un potencial ejercicio docente debido a la consistencia de sus dimensiones respecto a las formaciones normalistas.

En el caso de los egresados del ciclo 2016-2017, los resultados en el ENCHPD de los aspirantes para ingresar al SPD de formación normalista respecto a los egresados de la UABC, en particular en educación preescolar y primaria¹⁸ son los siguientes:

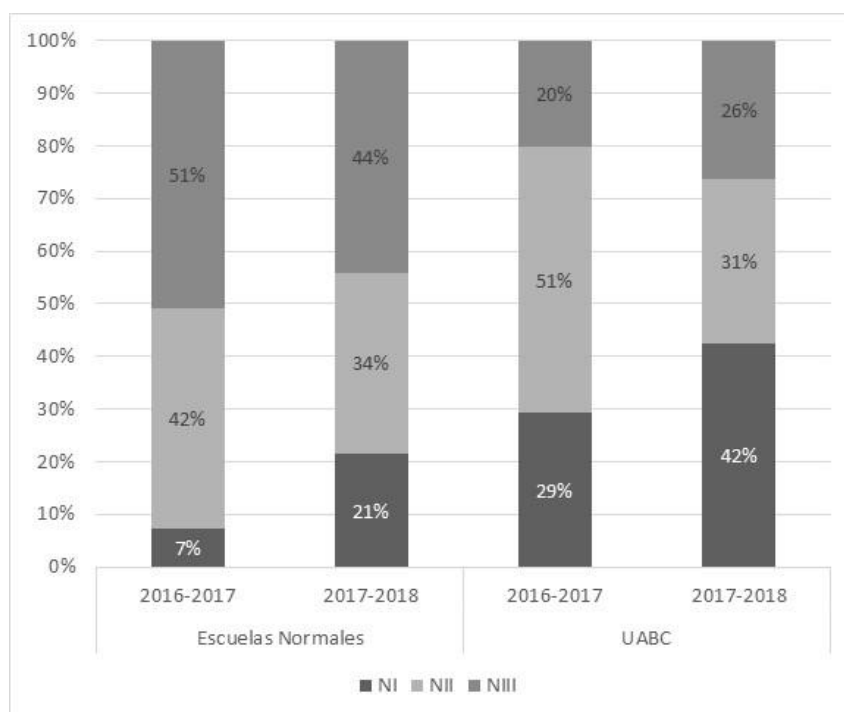


Figura 4. Resultados de egresados de Ciencias de la Educación de la UABC y de egresados de formación normalista en Baja California en el ENCHPD (preescolar y primaria), ciclo 2016-2017 y 2016-2017. Elaboración propia con información del SEE de Baja California.

La Figura 4 muestra que 51% de los aspirantes egresados de formación normalista en Baja California alcanzan un nivel III en el ENCHPD en el ciclo 2016-2017 y ese porcentaje se reduce en el ciclo 2017-2018. Cerca de la mitad de los aspirantes con esta formación alcanza un nivel de desempeño favorable en una prueba orientada a la medición de dimensiones que se consideran propias del ejercicio docente. En contraste, 20% de los egresados de UABC (conjuntando ambos campus) alcanza un nivel III (71% si se considera a todos los que logran obtener un puntaje mayor a lo requerido en el nivel I). El desempeño mostrado por quienes tienen una formación normalista respecto a los egresados de Ciencias de la Educación de la UABC es mejor bajo este estándar; sin

¹⁸ No se incluyen datos de la asignatura “Educación especial” debido a que esta asignatura puede ofertarse en primaria y secundaria, pero la base de datos presentaba la imposibilidad de identificar el nivel educativo al cual pretendían ingresar los aspirantes.

embargo, el hecho que 57% de estos últimos aspirantes logre alcanzar los niveles II y II en un examen que pretende reflejar el posible desempeño docente en formación básica no es menor. En la política de ingreso actual basada en la meritocracia resulta riesgoso que un alto porcentaje de aspirantes obtenga niveles altos en la prueba que, en teoría, está pensada para medir habilidades que se desarrollan bajo una formación docente.

Frente a este tipo de resultados, el juicio común es cuestionarse respecto a la pertinencia de la formación docente ofrecida en las EN, ya que es evidente que los profesionistas de otras formaciones pueden tener un desempeño satisfactorio en este tipo de mediciones (que se espera sean predictivas de la labor docente que podrán desempeñar en las aulas). Actualmente en México existen opiniones hacia la necesidad de reformar a las EN, las cuales se basan en el sustento de resultados de los aspirantes en esta medición (como puede verse en la perspectiva de Backhoff, 2016), haciendo alusión a la falta de pertinencia de la educación ofrecida en las EN. Sin embargo, dicha conclusión no cuestiona la pertinencia de los instrumentos utilizados, aún a pesar que egresados de formaciones no normalistas pueden obtener resultados satisfactorios en el ENCHPD, que pretende medir elementos propios de la formación docente.

Conclusiones

En México se hizo un primer intento por regular el ingreso a las plazas docentes vía concurso de oposición en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (Gobierno Federal-SNTE, 2008). Este primer intento de aplicar el principio del mérito en el otorgamiento de plazas resultó fallido por el hecho de que seguía presente la autoridad del sindicato no sólo en el proceso del concurso sino también en el otorgamiento de plazas (OCDE, 2010).

En el sexenio siguiente, en un contexto político distinto, el Pacto por México dio al Estado la suficiente fuerza para excluir de estas decisiones al SNTE o a otros actores educativos (Flores, 2014). En este marco, el Estado definió como su facultad exclusiva la regulación del ingreso al servicio docente vía concurso de oposición, lo cual quedó plasmado en la Reforma Constitucional y en la LGSPD.¹⁹

El marco legal de la Reforma Educativa, basado en el principio de la meritocracia, permitió que se abriera el ingreso al servicio, independientemente de la formación profesional inicial (particularmente en educación preescolar y primaria). Con esto, no únicamente se implementó una meritocracia que resultó poco sensible a las condiciones de formación docente en México, sino que representó un cambio en la historia de las EN. Un único artículo de la LGSPD, el 24, implicó para las EN un importante descenso en su matrícula y más aún en el número de aspirantes, caída de la que será difícil recuperarse (Cordero, Priede, García-Poyato, & Canett, 2017). A la fecha los resultados de los egresados de las EN son mejores que los de otras formaciones universitarias, sin embargo, dados los datos analizados en este artículo es necesario cuestionar si el medio que se utiliza para la identificación de la idoneidad docente es realmente sensible a las características de una formación específica para el trabajo en el aula. Este cuestionamiento no es menor, en virtud del impacto que una evaluación a gran escala regulada por el Estado tiene sobre el inicio de la vida magisterial, que, a largo plazo seguramente se verá reflejada en la formación de los próximos ciudadanos mexicanos.

Tal como se planteó en este artículo, existen dos vías para la determinación de los perfiles docentes. Se cuenta con un marco de referencia común sobre lo que se espera del personal

¹⁹ Una línea de investigación pendiente es conocer la manera en que esta Ley se ha aplicado en negociación con las distintas secciones sindicales del país y la forma en que el SNTE se ha reconstituido en estos años de Reforma.

educativo, plasmado en el Marco General de una Educación de Calidad y sus PPI. Estos documentos son públicos y son la referencia inicial para el diseño de las evaluaciones de todo el personal educativo. Por otra parte, los estándares que determinan la *idoneidad* en los procesos de evaluación para el ingreso al SPD no son tan claros ni visibles como el Marco General, sin embargo, tiene un efecto importante en los resultados. En los exámenes utilizados para valorar la *idoneidad* de los aspirantes se establece un proceso de definición de puntos de corte para marcar diferencias de habilidades en los puntajes obtenidos. El proceso de definición de puntos de corte es parte del proceso de evaluación criterial; epistemológicamente hablando, el establecimiento de un estándar – en este caso, un punto de corte que teóricamente representa el ideal de ejecución en una prueba– representa la construcción de un modelo de análisis, de un marco de visión sobre una realidad educativa en particular, la cual funge como referencia respecto a desde qué perspectiva o realidad se está realizando un juicio sobre el desempeño de los sustentantes.

Para la calificación de los exámenes de ingreso al SPD, se hace uso del método Angoff y el método Beuk, los cuales requieren el juicio de expertos para el establecimiento de puntos de corte cuantitativos que permitan discernir entre ejecuciones y así poder clasificar el desempeño de los aspirantes que, en un inicio, solo considera un puntaje bruto (DOF, 2014 y 2017). Existen diversas maneras de establecer puntos de corte para pruebas criterios [pueden valorarse en Norcini (2003) y Hambleton, Jaeger, Plake & Mills (2000)], aunque, más allá de la discusión técnica de su precisión, baste resaltar que la definición de un ejercicio *adecuado* en los exámenes estará en función de la referencia o perspectiva que lo defina. En concreto, el juicio sobre el ejercicio docente en la prueba utilizada no debe considerarse como un criterio absolutista de la posibilidad de desempeño docente de los aspirantes.

A pesar del avance que representa la consideración del conocimiento de determinadas habilidades de los aspirantes a ser docentes, particularmente en un sistema tan amplio y complejo como el mexicano, la primera reflexión resultante de este análisis se orienta a preguntar sobre la evaluación que sustenta el ingreso al SPD, ¿es realmente coincidente con la formación esperada de un profesor de educación básica?

En ese mismo sentido, en particular en lo que respecta al proceso mismo de evaluación, cabe cuestionarse si la prueba utilizada en el proceso de ingreso al SPD resulta realmente sensible a la instrucción o no. ¿Puede el Estado Mexicano (y, en lo particular las escuelas que reciben a los nuevos docentes, así como los padres de familia) confiar plenamente en los resultados de una prueba en la cual muestran desempeños más altos quienes no han tenido una formación que –en teoría– permitiera responder correctamente a ella? Este problema se agrava ante el hecho de que la formación continua en México no tiene suficientes recursos para compensar las diferencias formativas entre aspirantes, tal como ha quedado demostrado con los problemas que se han tenido para la operación de la tutoría a los maestros de nuevo ingreso (Ruan, 2017).

Otras preguntas relacionadas a partir los resultados de este estudio son: ¿El extremo de la operacionalización de la meritocracia a través de dos pruebas a gran escala pudiera presentar implicaciones sobre el perfil esperado del profesorado? ¿Es la búsqueda del ideal de *idoneidad*, establecido por un referente pragmático de puntos de corte sobre una prueba, lo que debe conducir a la formación docente? Nos parece incluso, que, bajo la investigación educativa, es la *idoneidad* de esta evaluación un elemento que no se debe considerar de facto y que vale abordar a mayor profundidad, tanto en su sentido teórico como en su impacto en la vida magisterial.

También nos parece pertinente preguntarse si ¿la evaluación de ingreso, específicamente el ENCHPD, representa el *ideal* de desempeño o refleja el *ideal* dado en una formación profesional? La respuesta a esta pregunta es importante dado que no son el mismo juicio. En el primero de ellos, la evaluación se establece como el *ideal* en sí mismo, mientras que en la segunda aseveración asume que las pruebas solo deben reflejar un *ideal* marcado, en este caso, por el currículum. En caso que la

medición del desempeño realmente refleje lo esperado por el currículum, que es el eje de formación profesional, en la práctica, la UABC, por ejemplo, ¿está incorporando contenidos en la Licenciatura en Ciencias de la Educación no considerados originalmente en su plan de estudios? Esta pregunta es relevante en tanto que una opción para las universidades mexicanas, en el marco de su autonomía, es adecuar sus planes de estudio o abrir su oferta formativa y convertirse en instituciones formadoras de docentes.

La evaluación de ingreso al SPD no debe perder de vista que la idoneidad en el desempeño de la docencia es un concepto sumamente complejo, y las habilidades que se esperan de su práctica como un factor determinante en el desarrollo de los estudiantes pueden agruparse de diversas maneras (Fernández, 2005), mayoritariamente en función de la perspectiva pedagógica que sustenta su análisis, o bien, de acuerdo con el rol que se establezca respecto a su función (Torres, 2004). En ese sentido, interpretar que un posible ejercicio *idóneo* se da en función de dos exámenes y no de una formación curricular en particular parece riesgoso.

Se considera que esta interpretación del principio de la meritocracia de 2013 que extendió la posibilidad de que otros profesionales ingresen como docentes en aulas de educación preescolar y primaria debe revisarse. Es importante resaltar que la *calidad* de la educación requiere esfuerzos en formación docente, más que en una desvalorización de dicha profesión. Pareciera que esta política del Estado Mexicano considera a los profesionales de la enseñanza como técnicos fácilmente reemplazables, como sucede en Estados Unidos y en el Reino Unido (Zeichner, 2010). Como lo comenta Alliaud (2014):

‘Humillar’ el oficio (docente) o degradarlo, a partir de la desvalorización/negación del saber peculiar del que (los docentes) son portadores y productores, frente al saber especializado como el único válido y legítimo para regular o modificar las prácticas, puede resultar una explicación posible para entender el fracaso de los procesos reformistas de los años 1980 y 1990. ‘Fortalecer’ el oficio de quienes enseñan podría resultar, en cambio, una opción más ‘eficaz’ para lograr la calidad educativa (p. 7).

De esta manera, al final de este sexenio reformista, valdría pensar y replantear no solo en los aspectos asociados al proceso y formas de evaluación docente que están determinando una supuesta idoneidad, sino considerar elementos orientados a fortalecer la profesión docente, a reconocer su conocimiento especializado y a repensar las prácticas, procesos y modelos de la formación inicial docente en México.

Referencias

- Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(109). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1886>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, 4(4), UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2013.
- Cordero, G., & Salmerón, A. (2017). El servicio Profesional Docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23). 3-24. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/3008/servicio-profesional-docente-licenciaturas-ciencias-educacion-elementos-analisis>
- Cordero, G., Priede, A., García-Poyato, J. & Canett, Z. (2017). Caracterización de las motivaciones para ingresar a la Escuela Normal. Resultados del estudio exploratorio en Baja California. IIIDE RT 17-02. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Backhoff, E. (8 de noviembre de 2016). La importancia de reformar las Normales. *Educación Futura*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/la-importancia-de-reformar-las-normales/>
- Banco Mundial. (2013). *What Matters Most for Teachers Policies: A Framework Paper. Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. Working paper series no. 4. Washington, D. C.: Autor.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2009). *La evaluación objetiva de la habilidad lectora en la educación media superior*. México: Ceneval.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2014). *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica ciclo escolar 2014-2015. Estadísticas del concurso*. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso_historico_2014/estadisticas_concurso_a/
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2015). *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica ciclo escolar 2015-2016. Estadísticas del concurso*. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso/estadisticas_concurso_en/
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2017). *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica ciclo escolar 2016-2017. Estadísticas del concurso*. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso_2016/estadisticas_concurso/
- Cuevas, Y., & Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(120). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- Diario Oficial de la Federación. (2013a). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Diario Oficial de la Federación. (2013b). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Diario Oficial de la Federación. (2014). Criterios Técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior y para la promoción a cargos con funciones de Dirección en Educación Media Superior, para el ciclo escolar 2014-2015. Publicado el 9 de julio de 2014.
- Diario Oficial de la Federación. (2017). Criterios Técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los Concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación

- Básica (EB) y Educación Media Superior (EMS) para el ciclo escolar 2017-2018. Publicado el 12 de abril de 2017.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91649056015>
- Fernández, J. M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-15.
- Flores, A. (2014). Ley General del Servicio Profesional Docente en 2013: vino viejo en odres nuevos. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 7(13), 47-71.
- Flores Crespo, P., & Mendoza, C. (2012). *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. México: Gernika-Universidad Iberoamericana.
- Gobierno del Estado de Baja California. (2014). Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, ciclo escolar 2014-2015. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/abierta/convocatorias/02_P.pdf
- Gobierno del Estado de Baja California. (2015). Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, ciclo escolar 2015-2016. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/ingreso/convocatorias/abierta/ConvocatoriaBasicaAbierta_2.pdf
- Gobierno del Estado de Baja California. (2016). Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, ciclo escolar 2015-2016. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/ingreso/convocatorias/Convocatoria_Baja%20California.pdf
- Gobierno del Estado de Baja California. (2017). Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, ciclo escolar 2017-2018. Recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/convocatorias/BajaCalifornia.pdf>
- Gobierno Federal-SNTE. (2008). *Alianza por la calidad de la Educación*. México: Autor
- Hambleton, R., Jaeger, R., Plake, B. & Mills, C. (2000). Setting performance standards on complex educational assessments. *Applied psychological measurement*, 24, 355-366.
- Jornet, J., Gonzalez, J., Suarez, J., & Perales, J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63(1), 125-145. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/43767/077871.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leyva, Y. (2011). Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas al criterio. *Perfiles educativos*, 33(131), 131-154. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a9.pdf>
- Martínez, F. (2012). Usos y abusos de la evaluación educativa: Experiencia en México. En M. Castro (Coord.), *Elogio a la pedagogía científica: un "liber amicorum" para Arturo de la Orden Hoř* (pp. 347-368). Madrid: Edición del autor.
- Norcini, J. (2003). Setting standars on educational tests. *Medical education*, 37, 464-469.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. (Trad. G. Moreno & L. Valencia, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, 2005).

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: Autor.
- Ruan, D. (2017). Análisis de la política mexicana de inserción profesional docente en el marco de la reforma educativa mexicana de 2013. Tesis de Maestría en Ciencias Educativas no publicada. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo-Universidad Autónoma de Baja California.
- Pacto por México. (2012). Recuperado de http://www.foroconsultivo.org.mx/documentos/politicas_publicas/pacto_por_mexico.pdf
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos para el ingreso a la educación básica. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/ingreso/Etapas_aspectos_y_metodos_Ingreso_15-N.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Mensaje del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, durante la presentación de la revista Pluralidad y Consenso, en el Senado de la República. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-la-presentacion-de-la-revista-pluralidad-y-consenso?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Instituciones de Educación Superior. Recuperado de <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones.html>
- Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, 47. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5512/4539>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2012). *Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Recuperado de http://www.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic_en_Ciencias_de_la_Educacion.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2017). *Programas Educativos*. Recuperado de <http://www.uabc.mx/formacionbasica/programaseducativos.html>
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Evaluation*, 26, 1544-1552.

Sobre los Autores

Graciela Cordero Arroyo

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo – Universidad Autónoma de Baja California
gcordero@uabc.edu.mx

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Educación por Harvard University y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Es investigadora titular IIIDE de la UABC. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México y del Cuerpo Académico consolidado de Evaluación Educativa. Su línea de investigación es la formación de profesores en servicio y el análisis de las políticas docentes.

<http://orcid.org/0000-0001-8567-1732>

José Alfonso Jiménez Moreno

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo – Universidad Autónoma de Baja California
jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx

Licenciado y Maestro en Psicología, Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue coordinador de tres Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) y subdirector de pruebas internacionales en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, México).

Actualmente es investigador del IIIDE de la UABC. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en nivel Candidato. Su línea de investigación es la evaluación de la educación.

<http://orcid.org/0000-0003-0704-7883>

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 26 Número 5

22 de enero 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**,
(Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**,
(Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**,
(Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil